

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

DEBATE SOBRE TRABALHO/CULTURA E CULTURA ESCOLAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Bartira Telles Pereira Santos¹
Benedito Carlos Libório Caires Araújo²

17. Currículo Escolar, Cultura, Gestão, Organização do trabalho pedagógico

RESUMO

Este artigo faz uma breve incursão sobre o conceito de cultura segundo a tradição marxista, através deste exercício reflexivo busca o diálogo com os diferentes conceitos de cultura escolar debatidos na disciplina: *Cultura e Práticas Escolares*, oferecida pelo Núcleo de Pós-graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe.

Palavras-chave: Cultura, Cultura Escolar, Marxismo

ABSTRACT

This paper presents a brief incursion into the concept of culture according to the Marxist tradition, through this reflective exercise seeks dialogue with different concepts of school culture, discussed in the discipline: *Cultura e Práticas Escolares*, offered by Núcleo de Pós-graduação em Educação (NPGED) of Universidade Federal de Sergipe

Palavras-chave: Culture; School Culture; Marxism

INTRODUÇÃO

Não se pode construir uma casa sem pregos e sem tábuas.
Se você não quer que uma casa seja construída, esconda os pregos e as tábuas.

Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*

Este trabalho apresenta breve incursão sobre o conceito de cultura segundo a tradição marxista, através deste exercício reflexivo busca o diálogo com os diferentes conceitos de cultura escolar debatidos na disciplina *Cultura e Práticas Escolares*³, definido esse horizonte, iniciamos o debate sobre o conteúdo lutas, enquanto elemento cultural a ser tratado pedagogicamente nas aulas de Educação Física.

RELAÇÃO TRABALHO E CULTURA EM MARX: PRESSUPOSTOS PARA O DEBATE

O primeiro pressuposto do pensamento marxista é a ideia de que para existirem os homens devem transformar constantemente a natureza, denominamos trabalho a este ato de transformação. “O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem.” (LESSA e TONET, 2008, p.26).

Dai decorre o entendimento, na tradição marxista, de que o homem não nasce humano, tal condição ontológica é originada na relação homem natureza, mas se dá através da distinção deste para com ela, mediante o ato do trabalho. Para Engels (1876):

O trabalho é a fonte de toda riqueza [...] Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1876)

Nessa mesma direção, para Léontiev (1978), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da **cultura** criada pela humanidade.” (LÉONTIEV, 1978, p. 261, destaque nosso). Compreensão igualmente partilhada por Pinto, que sobre o processo de humanização esclarece,

[...] o ponto de partida considera três fatores indissociáveis: (1) a situação do homem no mundo, (2) sua base biológica, que se expressa nos (3) estágios superiores propriamente sociais. A ‘existência material’ tem que ser assegurada para que o homem possa entregar-se as atividades teóricas, porém, o conjunto de atos que os homens realizam para tal fim configura uma forma de liberdade. Pode-se compreender que esta característica define-se por ser a humanidade responsável por garantir, por si própria, os meios de sua subsistência. (PINTO, 2005, pp.154 e 155).

Como parte do processo de produção de sua existência o ser humano não só cria artefatos e instrumentos, mas ideias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento). “Por mais sofisticadas que possam parecer, as ideias são produtos que exprimem as relações que o homem estabelece com a natureza na qual se insere.” (ANDERY et al, 2004, p.11) Assim, Marx irá conceber a cultura

como história, ou seja, como modo mediante o qual o homem em condições determinadas produz materialmente a sua existência e atribui sentido a ela, a cultura compreende, portanto, a totalidade dos significados sociais gerados nas relações de trabalho.

Por outro lado, entender a cultura como atividade oriunda das relações de trabalho é um pressuposto para o qual as teorias culturalistas pouco tem dado importância, algo que nos preocupa, considerado o risco de esvaziamento do potencial reflexivo do debate, com isso não desconsideramos a importância dos estudos culturalistas do século XX e sua contribuição na construção do pensamento sobre História da Educação, na elaboração do conceito de *cultura escolar*. O que não nos furta o sentido de crítica ao conceito de cultura desenvolvido largamente nos estudos dos campos da sociologia, história e educação.

Uma preocupação igualmente apresentada por teóricos do campo marxista como Ahmad (1999-a), quando destaca os sentidos e apropriações da ideia de cultura presentes, e muito em voga, nos diversos estudos contemporâneos que engessam e antagonizam as expressões culturais.

[...] penso que temos que voltar à insistência em que os estudos culturais são aqueles que tratam da maneira como a cultura é vivida na prática por pessoas comuns, em circunstâncias específicas – à ideia de que a cultura é sempre específica, sempre formada em campos de disputas específicas. Temos que voltar, acho, à ideia de "cultura comum", no sentido da "cultura do homem comum", e no sentido de atividades culturais de oposição que povos oprimidos podem ter em comum, para além das fronteiras nacionais. E temos que voltar à ideia de que o objeto desses estudos não deve ser a cultura simplesmente como "regime de prazer" (para usar a frase de Foucault), mas cultura como aqueles sistemas de comunicação que produzem determinados significados que transformam a vida das pessoas, para melhor ou pior. A cultura, nesse sentido, está profundamente implicada nas práticas da dominação, de modo que desenvolver uma atividade cultural de resistência é muito mais difícil do que geralmente se reconhece. (AHMAD, 1999-a, p. 63)

Considerados estes aspectos mais gerais, passemos, pois as reflexões de Eagleton (2005), em *A ideia de cultura*, neste texto o autor a partir de um amplo panorama conceitual, mergulha na crise moderna da ideia de cultura buscando resgatar, utilizando suas expressões, o significado de cultura das vulgatas que dominam o discurso atual. No bojo dessa discussão o nosso autor busca compreender a ideia de cultura ressaltando a dialética da natureza e da cultura. O excerto abaixo explicita a questão,

A natureza não é apenas o Outro da cultura. É também uma espécie de peso inerte dentro dela, abrindo uma fratura interna que traspassa o sujeito humano inteiro. Nós só podemos arrancar a cultura para fora da Natureza utilizando algumas de nossas próprias energias naturais para a tarefa; as culturas não são, nesse sentido, construídas por meios puramente culturais. Mas essas energias dominadoras, então, tendem a desenvolver um ímpeto

quase incapaz de ser detido que excede em muito aquilo que a cultura precisa para sobreviver e o qual também podemos voltar com igual agressividade contra nós mesmos. Sob esse enfoque, existe sempre algo autodestrutivo a respeito da construção de culturas. (EAGLETON, 2005, p. 157)

E, complementa:

Traçar paralelos entre humanos e outros animais costumava ser desagradável para humanistas, que insistiam no abismo intransponível entre os dois. Hoje em dia isso é inaceitável para os culturalistas. Os culturalistas diferem dos humanistas na rejeição à idéia de uma natureza humana, ou essência; mas estão lado a lado quando sustentam uma distinção marcante entre linguagem e cultura, de um lado, e a natureza bruta, estúpida, de outro. Alternativamente, permitem à cultura colonizar a natureza de ponta a ponta para que a materialidade se dissolva em significado. No canto oposto tanto a humanistas quanto a culturalistas estão os chamados naturalistas, que sublinham os aspectos naturais da humanidade e vêem uma continuidade entre os humanos e outros animais. (EAGLETON, 2005, p. 213)

Muitos são os pontos da exposição do autor que merecem ser postos em evidência, contudo restringindo-nos ao essencial é importante ressaltar o entendimento de que não somos apenas seres naturais ou culturais, mas resultado da relação desses dois aspectos humanos modificados pela capacidade simbólica e criativa. Como consequência, conclui "estamos imprensados entre natureza e cultura" (EAGLETON, 2005, p. 141).

Compreensão compartilhada por Mészáros (2006), para quem reivindicar o esclarecimento das especificidades histórico-sociais no processo de produção e reprodução da cultura, em uma concepção marxiana e marxista, não significa a negação da influência dos processos biológicos ou naturais, desde que o homem é um ser vivo, cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica. Assim assevera, "[...] o homem não é nem 'humano' nem 'natural' apenas, mas ambas as coisas: isto é, 'humanamente natural' e 'naturalmente humano', ao mesmo tempo." (MÉSZÁROS, 2006, p. 19)

Trata-se de questão extremamente sofisticada: Como entender a simultaneidade dos contrários? A lógica interna, que move o homem e suas atividades, que o distingue dos outros seres da natureza, o entendimento mais profundo desta questão demanda a compreensão da lógica dialética materialista⁴.

Para evitar mal entendidos, vale esclarecer que o Materialismo Histórico Dialético, ao identificar o fator econômico como o aspecto que preside o envolver da sociedade capitalista, não pretende com isto, desconsiderar o conjunto de ações e reações complexas que caracterizam a prática social. Neste plano teórico, o princípio materialista da relação de

determinação, na ausência da dialética, implica, fatalmente, em uma leitura determinista do Marxismo, via de regra, grosseiramente, reduzida a estrutura econômica e superestrutura.

Nesse sentido, parece evidente, o motivo da preocupação de Engels com certas leituras incautas do Marxismo no contexto pós-falecimento do Marx. O trecho abaixo, da Carta de Engels a Bloch, de 1890, explicita a questão:

[...] Segundo a concepção materialista da história, o fator que, em última instância, determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais do que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela - as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que uma vez vencida uma batalha, a classe triunfante redige, etc, as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participaram, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as idéias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas - também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante. Trata-se de um jogo recíproco de ações e reações entre todos esses fatores [...] (ENGELS, 1963, p. 283)

Associado a este pressuposto lógico, a realidade é concebida no seu todo como dialética e contraditória. Nesse sentido a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento.

No contexto deste texto cabe evidenciar o caráter contraditório da própria cultura, ou seja, quando afirmamos nossa defesa seguindo o princípio materialista não queremos com isso afirmar que o desenvolvimento cultural se dá em paralelo ao desenvolvimento econômico como uma reação mecânica de um para com o outro, se assim o fizéssemos cairíamos em uma armadilha antiga na qual caíram muitos teóricos do próprio materialismo ao se afastarem da análise concreta da situação concreta. Sobre esta questão Lukács destacando o pensamento de Marx e Engels chama atenção sobre:

[...] a desigualdade de desenvolvimento no campo da história das ideologias. Engels, por exemplo, ilustra as considerações citadas há pouco recordando como a filosofia francesa do século XVIII e a filosofia alemã do século XIX nasceram em países completa ou relativamente atrasados, o que mostra que, no campo da filosofia, a função de guia pode ser exercida pela cultura de um país que; no campo econômico, se mantém em grande atraso quando comparado com outros países próximos. (LUKÁCS, 2010, p. 16)

A compreensão do desenvolvimento histórico destes termos faz cair por terra toda possibilidade de leituras engessadas e manipulação de dados segundo analogias e paralelismos

esquemáticos, a solução, por sua vez, para uma compreensão adequada desta realidade é o estudo concreto do processo histórico concreto, no âmbito da cultura, e no nosso caso mais particular da cultura escolar e das suas diferentes manifestações, tal como a cultura corporal, trata da necessidade de reportarem-se as peculiaridades concretas de cada situação.

Nesse horizonte destacamos o pensamento de Eagleton (2005), que diante do florescimento do debate sobre cultura conclama os teóricos da cultura para o enfrentamento dos problemas culturais oriundos da materialidade no novo milênio cada vez mais associados à crenças e identidades e emaranhados as questões doutrinárias.

Com essas considerações, mesmo que introdutórias, cumprimos a nossa primeira tarefa, passemos, então, ao nosso prometido diálogo com os diferentes conceitos de cultura escolar debatidos na disciplina *Cultura e Práticas Escolares*.

CULTURA ESCOLAR EM DEBATE

De início cabe a delimitação de alguns pressupostos. Como já afirmado anteriormente, (1) partimos do entendimento de que o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social política e intelectual, (2) como consequência, vislumbramos a necessidade da crítica à escola capitalista e (3) nos aproximamos mediante a delimitação de um projeto histórico⁵, de uma prática científica e educativa comprometida com os interesses dos trabalhadores.

Em acordo com esta premissa, identificamos como um princípio mais geral da análise, a tese segundo a qual sob a égide do modo de produção capitalista a produção social da vida está submetida invariavelmente à relação de troca, e, por conseguinte, a análise que busca desvendar a relação entre professor e aluno e, aluno e conhecimento prescindem do entendimento do tipo de ser social que é produzido quando o parâmetro de realização é a lógica do mercado.

Suspeitamos que tal fato, surge em razão do modo como a escola está organizada, sob a égide do modo de produção capitalista. Nesse contexto, o interesse do capital pela educação é justificado pela sua eficácia no processo de conversão da capacidade de homens e mulheres de realizar um trabalho ativo na produção de valor. Esse processo, por sua vez, implica, em primeira instância, na disciplinação da força de trabalho para os propósitos da produção do capital, desde que, todo tipo de trabalho exige concentração, disciplina, familiarização com os

instrumentos de produção e etc. e, a adequação entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução, ou seja, na difusão de “hábitos, práticas políticas e formas culturais que permitem que um sistema capitalista altamente dinâmico e, em consequência, instável adquira suficiente semelhança de ordem para funcionar de modo coerente ao menos por um dado período de tempo.” (HARVEY, 2005, p. 117)

Deste entendimento decorre a nossa compreensão de que a educação é uma política social do Estado⁶, eivada de mediações da estrutura social. A categoria da mediação, “[...] se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarda em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório.” (CURY, 1995, p. 27).⁷

Por sua vez sobre a organização do trabalho pedagógico Manacorda, 2002, irá afirmar que a escola universal é um projeto engendrado pela burguesia nascente do século XVII, deste modelo se origina um *modos operandi* pautado na oferta de conhecimentos restritos, apenas o necessário para que se operem máquinas e outras estruturas relativas a produção. Pensamento bastante difundido entre os economistas clássicos do mesmo período, exemplificado por Adam Smith, na sua celebre frase: “[...] instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas [...]”.

A partir desses pressupostos teóricos, buscamos compreender a educação, de forma mais ampla, visando evidenciar as relações entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes.

CULTURA ESCOLAR E SEUS INTERLOCUTORES

Formulada essa compreensão sobre a escola vejamos o conceito de cultura escolar apresentado na conferência de encerramento do XV ISCHE (*International Standing Conference for History of Education*), realizada em Lisboa, 1993, por Dominique Julia⁸. O texto reflete uma preocupação do autor com a historiografia oficial, devido a limitada utilização de fontes, marcada por forte tendência a declinar de elementos que enriqueceriam as análises e compreensões sobre: a escola, seus determinantes e suas determinações.

O percurso conceitual e seus desdobramentos sobre o tema foram ligeiramente apresentados no artigo de Schwartz e Vidal (2010), como é possível observar através do exceto abaixo, um esboço de panorama conceitual sobre o tema:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de

práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Ao nos debruçarmos sobre o sentido conceitual de Julia (2001), nos identificamos com a preocupação do autor quanto ao uso limitado de fontes nas pesquisas em História da Educação e a necessidade de vanguarda na utilização de novas fontes no campo da História Oficial⁹, o que tem contribuído significativamente com os avanços na compreensão da realidade escolar, e nas suas possíveis intervenções. Entretanto divergimos do autor em três aspectos essenciais para compreensão das relações entre escola e sociedade.

Vejamos: 1) O autor desconsidera a luta de classes como o motor das transformações sociais, descartando essas relações como fundamentais para as definições político ideológicas¹⁰; 2) A concepção de história do autor não aponta o caráter teleológico dos projetos histórico de sociedade, impossibilitando entender a escola como mecanismo transformador/reprodutor de cultura, um espaço de relações recíprocas entre homens, ou seja, o contato do homem singular com seu ser genérico; 3) A função social da escola, que é o de garantir as novas gerações o acesso a cultura produzida pela humanidade.

Dando seguimento ao debate, discutiremos o conceito desenvolvido por André Chervel (1990), que:

[...] acredita que a cultura escolar é a cultura que se constrói na escola e que se difunde a partir dessa instituição, se contrapunha, assim, à ideia de que a escola elaborava um saber escolar oriundo de saberes superiores produzidos nas universidades e à compreensão de que a escola funcionava apenas como instituição transmissora de conhecimentos elaborados externamente a ela. (CHERVEL, apud VIDAL e SCHWARTZ, 2010, p.21)

O autor vai à esteira do conceito de cultura escolar, já desenvolvido por Dominique Julia, op. cit. Mas Chervel entende que a escola como uma instituição que constrói uma cultura própria “isolada” da sociedade que a gerou.

Nesse sentido, discordamos frontalmente de André Chervel, por entendermos que os indivíduos se constroem enquanto gênero humano, em suas relações sociais, demarcando no produto dessas atividades suas impressões intencionais, e nelas as marcas que constroem suas singularidades. Isso não se dá isoladamente, e a escola não seria uma exceção, mas entendemos que uma das funções, talvez a mais importante, da escola é transmitir conhecimentos, garantir o acesso às novas gerações aquilo que foi acumulado pela humanidade nas suas relações com o meio.

Já para Forquin (1993), a cultura escolar representa o

[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, *normalizados*, *rotinizados*, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, apud VIDAL e SCHWARTZ, 2010, p.21)

A descrição de cultura escolar por Forquin, por sua vez, não identifica o simbólico como oriundo das relações concretas, generalizando as especificidades, engessando o movimento das relações no ambiente escolar, sem identificar o que é essencial/fenomênico nessas atividades, para definição do movimento singular da escola, como um espaço social.

Para Viñao, a ideia sobre cultura escolar se amplia, o autor traz mais elementos e amplia fontes de análises, entendida como “[...] toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir” (VIÑAO apud VIDAL e SCHWARTZ, 2010, p. 22)

Esta ideia, no nosso ponto de vista, carece de um entendimento mais específico sobre o que é o “escolar”, pois não nos parece diferente de qualquer espaço social de convivência, que careça atribuir um conceito cultural próprio. Em sequência, Escolano¹¹ distingue três culturas da escola:

[...] a primeira, empírica, também considerada como prática ou material, é produzida pelos docentes, cotidianamente, no exercício da profissão; a segunda, científica, apresentada ainda como pedagógica, é elaborada pela investigação acadêmica, no seio das universidades e das ciências da educação; a terceira cultura, política ou normativa, refere-se à organização das escolas, ao conjunto de regras que governam seu funcionamento. (ESCOLANO apud VIDAL e SCHWARTZ, 2010, p. 23)

Nesse horizonte, percebemos uma preocupação elevada dos cientistas do campo da História da Educação, em buscar novas fontes para reconstituir historicamente o universo escolar, levando em conta o objetivo como expressões e impressões no subjetivo.

A nossa reflexão vai no horizonte da mediação de duas categorias ontológicas, que se apresentam historicamente na atual conjuntura da luta de classes, que são *necessidade* e *intencionalidade*. Acreditamos que a escola tem sua singularidade no movimento específico dela, no movimento entre o: *universal*, *particular* e *específico*.

Não negamos as contradições nos projetos postos para a construção da escola enquanto um mecanismo **imprescindível** para a produção/reprodução do atual sistema social, onde todos estão inclusos, mas não obliteramos a possibilidades de superação. Nosso raciocínio se sustenta na condição histórica da própria escola, e na sua condição de determinada/determinante da estrutura social em que vivemos.

A partir de nossas leituras sobre a influência da *Escola do Annales*, na construção metodológica, da chamada História Cultural, parece-nos que temos mais *pontos em comum* com a utilização de diferentes fontes de pesquisa, mas divergimos em três pontos, já sinalizados nesse texto, mas que merecem ser reforçados: a) Não existe radicalidade na análise sobre a escola, como espaço de determinações gerais, oriundas do lógica social que vivemos; b) Não existe nenhuma menção ao projeto histórico, ou seja, o caráter teleológico dos conceitos de cultura escolar não se articulam com projeto de sociedade, e; c) Não percebemos, nas leituras introdutórias sobre o tema, articulação entre o geral e o específico, em grande medida, nos parece uma generalização do microscópico, e isso, em nossa opinião, retira a potencia analítica das fontes. Vejamos como tentamos desenvolver a nossa compreensão histórica:

[...] das novas fontes que a *Escola dos Annales* elaborou, da diversidade das fontes. Um bom leitor de Marx localiza claramente, nos procedimentos de Marx, todo esse material, não só o documento oficial, não só a ata, mas todo um recurso heurístico, que é espantoso, abrangendo, inclusive, a biografia, o memorialismo da época. Marx trabalha isso, a experiência direta, a experiência indireta. E sempre opera um duplo corte, aquilo que os lingüistas chamam de trabalho no eixo das simultaneidades e o trabalho no eixo das sucessividades. Marx opera uma pesquisa diacrônica e simultaneamente uma pesquisa sincrônica e isto por uma razão de princípio heurístico, uma vez que a gênese não se confunde nem com o desenvolvimento nem com a estrutura. Portanto, a análise diacrônica não dá conta do significado. É preciso a análise sincrônica. Mas ele parte de elementos da factualidade, da positividade, trabalhando sincrônica e diacronicamente, para buscar processos. (PAULO NETTO, 2000, p. 58)

Segundo Paulo Netto (2000), a relação do homem com a historia se dá por todos elementos que o circundam, já que a condição para formação da subjetividade é intrinsecamente ligada a realidade objetiva, formando uma unidade, a *práxis*!

Por este motivo, e a guisa de conclusão devemos afirmar que entender a escola, é entende-la como produto da ação dos homens em um determinado grau de desenvolvimento, para atender necessidades e realizar determinados objetivos. Por seu turno, como vivemos numa sociedade partida, entre interesses de classe, a escola é o produto da correlação de forças na disputa de projetos, que se expressam nas correntes políticas que engendram as ideias, está aí o nosso grande desafio, como operar nesta escola, na escola que nós temos de modo a oportunizar a aproximação dos seres genéricos ao universal da sociedade.

REFERÊNCIAS:

- AHMAD, A.. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. in: WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (orgs.). **Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo**; tradução, Ruy Jungmann. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. pp. 59-73, 1999-a,
- AHMAD, A. Pós-modernismo e movimentos populares: Problemas de classe e cultura. in: WOOD, E. M. & FOSTER, J. B. (orgs.). **Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo**; tradução, Ruy Jungmann. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., pp. 107-122. 1999-b.
- ANDERY, M. A. P. A. et. al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 13ª ed. – Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p.33-46
- COLETIVO, Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CURY, C.J. **Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma teoria Crítica do Fenômeno Educativo**. São Paulo, Cortez, 1995.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. - São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1963-a, v. 2
- _____. Carta de F. Engels a J. Bloch [1890]. in MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**: São Paulo: Alfa-Omega, 1963-b. v. 3.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991. pp. 41-61
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p.17-32.
- FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um re-exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4 ed. SP: Cortez, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Janeiro/Junho. 2001, p. 9-43

LÉONTIEV, Alexis. O homem e a cultura in ADAM, Y, et. al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977. pp. 47-78

LESSA, S. e TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. Expressão Popular, São Paulo-SP. 2008.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx E Engels in MARX, K. e ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 1ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2004

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2009

MARX, K. e ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. 1ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010

MELO, F. D. A. **Ontologia Marxista e Educação Física Escolar: Contribuições para o debate**. [dissertação]. Núcleo de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006

OUTHWAITE, W. Verbete ‘Cultura’. in BOTTOMORE, T. (editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro,RJ, 2001

PAULO NETTO, J. Relendo a Teoria Marxista da História in SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. e LOMBRADI, J. C. (orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. 2ª Ed. Autores Associados, Capinas-SP, 2000. pp. 50-64

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia: volume I**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural. 1983

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial.In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre Cultura Escolar e História da Educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves Bueno; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (orgs.) **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: SBHE; EDUFES, 2010. p.13-35. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v.l.)

¹ Professora Mestre da Universidade Federal de Sergipe, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEL-UFS), Pedagoga, bartiratelles@yahoo.com.br

² Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEL-UFS), Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL-UFBA), Professor de Educação Física, beneufs@gmail.com

³ Disciplina organizada pela Professora Doutora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (NPGED-UFS)

⁴ Essa distinção se deve a dialética hegeliana, de quem Marx e Engels são herdeiros, e rompem, invertendo a lógica de idealista para materialista.

⁵ Nesse contexto, tomaremos como referência as definições de projeto histórico de Luis Carlos de Freitas: “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.” (Idem, 2003a, p. 57). Na continuação: “Nosso projeto histórico assume linhas demarcatórias: defende o socialismo e, portanto, tem uma plataforma anticapitalista, traçando uma fronteira nítida com a social-democracia, rejeitando-a. Não queremos humanizar a exploração do homem pelo homem, queremos acabar com a exploração. Não queremos ‘reformular’ o capitalismo, queremos a sua superação por um outro modo de produção mais avançado.” (Idem, 2003a, p. 57)

⁶ O sentido em que Estado tem para nós nessa formulação diz respeito a uma reflexão teórica presente na obra de Gramsci e considerada por Saviani. Note: “Do ponto de vista do enfoque a ser adotado, consideramos relevante a “teoria ampliada do Estado”, segundo a qual “Estado = sociedade política + sociedade civil” (GRAMSCI, 1975, vol. 2, pp. 763-764). Entendida a “sociedade política” como o aparelho governamental propriamente dito (Estado em sentido restrito), que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima, e como “sociedade civil” o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, conclui-se que o Estado, nessa acepção ampliada, é, em síntese, “hegemonia revestida de coerção” (idem, p. 764). Nesse contexto, considerados os poderes que constituem formalmente o Estado, o Legislativo revela-se aquele que se vincula mais diretamente à sociedade civil.” (SAVIANI, 2002, p. 03)

⁷ Vejam como essa compreensão se materializa no exemplo histórico citado por Vago, (2002) “[...] Uma inabalável convicção sobre a urgência em provocar ‘uma verdadeira revolução de costumes’ no seio da população envolveu Minas Gerais em um movimento de afirmação de uma nova cultura escolar, nas duas primeiras décadas do século XX. Muito mais que o ensino dos rudimentos das primeiras letras às crianças, especialmente às provenientes de populações pobres, o modelo escolar que surgia encarnou a esperança de intervir o quanto mais profundo possível em sua formação: civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtores da prosperidade do Estado.

⁸ Texto publicado em 1995, “La culture scolaire comme objet historique” traduzido em 2001, *A cultura escolar como objeto histórico*, inserido na Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, 2001.

⁹ Utilizamos as iniciais em maiúsculo para demarcar o campo acadêmico que Julia deu contribuições.

¹⁰ No texto de Julia (2001) op. cit. O autor faz menções as teorias crítico reprodutivistas, em especial a desenvolvida por Bourdieu e Passeron, no livro *A Reprodução*, teoria denominada por Saviani (2003), como a teoria da Violência Simbólica.

¹¹ Escolano e Frago são autores que publicaram o texto: *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, de 1998, inserido na Revista Brasileira de História da Educação, nº 18. Por isso entendemos seus conceitos como complementares